DOCUMENT RESUME

ED 331 603 PS 019 360

AUTHOR Bronfenbrenner, Urie
TITLE Who Cares for Children? Notes, Comments... No. 188 = Les enfants, qui s'en soucie?
INSTITUTION United Nations Children's Fund, Paris (France).; United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization, Paris (France).; United Nations, New York, NY. World Food Programme.
REPORT NO ED-90/WS-2
PUB DATE Dec 89
NOTE 47p.
AVAILABLE FROM UNESCO, 7, Place De Fontenoy, 75700 Paris, France (free).
PUB TYPE Viewpoints (Opinion/Position Papers, Essays, etc.) (120) -- Multilingual/Bilingual Materials (171)
LANGUAGE English; French

EDRS PRICE MF01 Plus Postage. PC Not Available from EDRS.
DESCRIPTORS *Child Caregivers; *Childhood Needs; Cognitive Development; Community Involvement; Emotional Experience; Employed Parents; Family Environment; *Individual Development; *Parent Child Relationship; *Parent Participation; *Public Policy; Social Support Groups

ABSTRACT

The finding of positive effects of developmentally sensitive interaction on children's physical health is discussed and expanded in terms of five propositions. The first is that development requires participation in progressively more complex reciprocal activities on a regular basis over an extended period of time, with at least one person committed to the child's well-being and development, preferably for life, and with whom the child develops a strong, mutual, irrational emotional attachment. The second proposition is that establishment of patterns of progressive interpersonal interaction under conditions of strong mutual attachment enhances young children's responsiveness to other features of their immediate environment and invites growth-accelerating cognitive and behavioral responses. Third, establishment and maintenance of patterns of progressively more complex interaction and emotional attachment between caregiver and child depend on the involvement of another adult who affectionately assists the caregiving person. The final two propositions are that effective child rearing requires establishing ongoing patterns of exchange of information, two-way comminication, mutual accommodation, and mutual trust between the principal settings in which children and their parents live, as well as public policies and practices that provide place, time, stability, status, recognition, belief systems, customs, and actions in support of child rearing activities from a wide range of interested parties. (RH)

****
* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *
****

ED331603

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)
X This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.
☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.
• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

Notes, Comments... No. 188

Who Cares for Children?

by

Urie Bronfenbrenner

BILINGUAL VERSION

BEST COPY AVAILABLE

PS 019360

unesco-unicef-wfp
co-operative programme
paris, december 1989

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS MATERIAL IN MICROFICHE ONLY HAS BEEN GRANTED BY
UNESCO
TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)."

Who Cares for Children?

by

Urie Bronfenbrenner
Professor of Human Development and Family Studies
and of Psychology, Cornell University, U.S.A.

Original English

Unit for Co-operation with UNICEF and WFP
Paris, December 1989

The views and opinions expressed in this paper are those of the authors
and do not necessarily reflect those of Unesco

ED-90/WS-2

WHO CARES FOR CHILDREN? (1)

I speak to you today not about a glorious revolution in the past, like the one that is being celebrated all year long with such éclat in this magical city, but about two revolutions in our own day. The term "glorious" can hardly be applied to either. Indeed, it is my hope to enlist you in the ranks of a counterrevolution against the first revolution in the name of the second.

Let me explain. To set the scene: the first revolution is taking place in society; the second is a revolution in science. The counterrevolution involves both. Now on to particulars.

Although profound in its effects, the first revolution has been slow and subtle in its process. There was no storming of the Bastille, no "shot heard round the world" at Concord Bridge, no cannon fire from the cruiser Aurora. But there have been casualties in the hundreds of thousands. And more to come, unless we take to mind, to heart, and --above all-- to concerted action, the lessons of the second, the scientific revolution.

What are the two revolutions whereof I speak? Albeit taking place in different domains, both have to do with the same phenomenon -- the dramatic changes that have been taking place in family life across the world, and the consequences of these changes for the development of human competence and character, both in present and in future generations. It is these consequences that are being illumined by research conducted over the past two decades in my field --the study of human development. It is the comparatively recent body of research in this domain that I have referred to as a scientific revolution.

To speak first of the changes that have been taking place in contemporary family life. These are better documented for industrial nations, but they are no less and indeed perhaps even more profound in developing countries. The universality of this phenomenon was pointedly brought home at a UNESCO Conference on "**The Child and the Family in a Changing World**", held 7 years ago in Munich. A small initial

---

(1) Invited address, UNESCO, Paris, September 7, 1989.

working group on this same topic had been conducted in Austin, Texas now a decade ago. Clearly, UNESCO had early recognized the scope and significance of the social revolution.

Like this week's event, both of these meetings had been organized under the insightful leadership of Wolfgang Schwendler. Then as now, there were representatives attending from both the developing and the so-called developed countries. At the second meeting, which was larger, it had been planned that, after the initial plenary session, we would break up into two separate groups, one for the industrialized nations and the other for the Third World. The underlying assumption, of course, was that the problems and solutions would be so different as to require separate consideration.

But it didn't turn out that way. The group never separated. By the end of the plenary session, we came to realize that, while differing in their appearance, the underlying dynamics and ultimate effects of family change were strikingly similar around the globe. To quote from my notes of a summary statement I presented on that occasion.

> *"We have learned that the stresses being experienced today by families in both worlds have common roots and call for common strategies grounded in the basic requirements for survival and growth of all human beings in all human ecologies."*

My summary statement then went on to document what was then known from research about the nature of these common needs, problems, and imperatives, and their possible implications for policy and practice.

Today, seven years later, we know appreciably more about these matters, but the gain also entails an unwelcome paradox. It appears that the more we learn about the conditions that undergird and foster the development of human competence and character, the more we see these same conditions being eroded and destroyed in contemporary societies, both developing and developed.

Given this state of affairs, my presentation has three aims. First, I shall try to summarize the main findings of the scientific revolution that has taken place in the study of human development. Because these findings have thus far appeared mainly in technical publications, they are not readily accessible, let alone comprehensible, to persons outside the field. My initial task, therefore, requires that I first translate the results into plain English (so that they can, in turn, be translated by UNESCO's superb interpreters into always elegant French).

To be sure, it is somewhat risky for developmental researchers to have their findings restated in everyday language, for, once shorn of technical gobbledegook, the results often turn out to be merely what many of us have already learned from our own life experience. Given the specialized interests and qualifications of my audience, such an experience of déjà vu and, worse yet déjà su, is highly likely, particularly for those of you who have lived and worked directly with children and families. Nevertheless, I believe I can promise you some surprises.

Once the results of the scientific revolution are before us, I shall turn to my second task; namely, to indicate what the new research findings imply with respect to the consequences for human development of the changes that have been taking place in contemporary family life.

Third, and last, I shall address a question that is of particular moment to UNESCO, and, indeed, to every nation in today's world; namely, in the light of the widespread changes taking place in family life around the globe and the knowledge we are acquiring about their consequences, what are the practical implications for policy and action on the part of international and national agencies and organizations, both public and private?

To turn, then to the first issue: what are the conditions and processes that undergird and foster the development of human competence and character from early childhood onward? I speak here of requirements that appear to be universal, deriving from the basic biological nature of species Homo sapiens, thus cutting across culture, nationality, and class.

Note the qualifying phrase "**appear to be**". The findings of science are tentative by definition. Moreover, in my view, the results of research in this particular sphere should be subject to validation by human experience. For this reason, I confine myself to those findings from systematic studies that also have some support from the observations of professionals and paraprofessionals working in the field, as well as from families themselves. I begin with those facts that are most clearly established from both perspectives.

It is clear, that first and foremost, all children require good health care and adequate nutrition. Because millions of children in today's world lack these essentials (2), many outstanding organizations and agencies have dedicated themselves to meeting these primary needs.

---

(2) For a recent assessment of the nature and scope of the problem on a world-wide basis see: Strategies for Children in the 1990s. (1989). New York: UNICEF.

There can be no question of the urgent necessity of assigning top priority to this task. Indeed, recent research only underscores its importance. At the same time, however, what the new findings do call into question is a policy that makes the provision of health and nutrition its top and only priority. Such a policy would seem to assume that, once these basic necessities are made available, nothing else is of comparable importance, and the achievement of at least normal development for the great majority of young children is, by and large, a likely outcome.

By contrast, what the scientific investigations of the past two decades reveal is that basic medical services and adequate diet, while essential, are not enough by themselves to insure normal physical and psychological development, particular for children of families who have been exposed to biological, economic, and social stress. Beyond health care and nutrition, certain other essential requirements must also be met.

Recently, this general issue was taken as the focus of a special UNICEF seminar conducted last June at the International Child Development Centre in Florence. The seminar brought together field staff from throughout the developing world. The key point is nicely summarized in the following passage from a preliminary report of the seminar:

> *"It has long been accepted that good health and nutrition support the psychological and social development of the young child. Less widely recognized are the more recent findings that developmentally sensitive interaction with a child, namely interaction which satisfies the child's need to grow socially, psychologically, and cognitively, has a direct and measurable impact on the physical health of the child. While the implications of these interaction effects are of considerable importance for the health and well-being of children, they have been seriously neglected in development planning."* (3)

Although "developmentally sensitive interaction" does lie at the heart of the matter, it is not the whole scientific story. Nor is it easy to convey the full scope of that story in a necessarily brief

---

(3) First Innocenti Global Seminar: Early Child Development (1989). In Innocenti Update, July 1989, No. 3 (p. 1). Florence, Italy: UNICEF International Child Development Center.

presentation. I shall try to do so in a series of five propositions, each followed by some further explication, and one or more examples.(4)

Here is Proposition I:

Proposition I

In order to develop --intellectually, emotionally, socially, and morally-- a child requires, for all of them, the same thing: participation in progressively more complex reciprocal activity, on a regular basis over an extended period in the child's life, with one or more other persons with whom the child develops a strong, mutual, irrational emotional attachment, and who is committed to the child's well-being and development, preferably for life.

Although the proposition has the merit of being fairly compact, it is also rather complex. We therefore do well to examine its key elements one by one.

I suspect that it is the reference to "an irrational emotional attachment" that some of you would like to have discussed, or --perhaps preferably-- simply deleted as unscientific and unnecessary. I am prepared to defend its retention on both counts, but to do so requires a prior consideration of the preceding elements in the proposition. So let's begin at the beginning.

What is meant by "progressively more complex reciprocal activity"? Perhaps an analogy will help. It's what happens in a ping-pong game between two players as the game gets going. As the partners become familiar with each other, they adapt to each other's style. The game starts to go faster, and the shots in both directions tend to become more complicated, as each player, in effect, challenges the other --what in poker is called "raising the ante".

---

(4) The research on which these propositions are based is summarized and cited in a series of scientific reviews by the author included in the reference section at the end of the article.

And who is "raising the ante" most --the child or the adult? The research evidence indicates that, in the beginning it is the infant who is calling most of the shots, who is, so to speak, "teaching" the parents, or other caregivers.

Almost all adult human beings have been shown to be very adept learners in this situation, males no less than females --provided, of course, that they are willing and able to pay attention to the teacher, and go to school almost every day for quite a long time. And there's the rub! For in contemporary societies, it is becoming increasingly difficult to maintain regular attendance and the high level of alertness that learning requires. In short, while virtually everyone has the needed aptitudes, the learning process is not easy. Indeed, microphotographic studies of parent-infant interaction reveal it to be extraordinarily and increasingly complex as the process evolves.

This increasing complexity is brought about in two ways. Not only does the same game become more complicated, but new games are added --by both parties. This phenomenon is seen especially clearly in early childhood. For example, a longitudinal study in which children were followed from birth through the eighth year of life, revealed a progressive sequence in the young child's responsiveness and initiatives toward others. Thus at birth infants are especially responsive to vestibular stimulation (being picked up and held in a vertical position close to the body), which has the effect of soothing the baby so that it begins to engage in mutual gazing. By three months, visual exploration extends beyond proximal objects, and it is the mother's voice that is most likely to elicit responses especially in the form of reciprocal vocalizations. From about six months on, the infant begins actively to manipulate objects spontaneously in a purposeful way and to rearrange the physical environment. By now, both vocalization and gesture are being used to attract the parents' attention and to influence their behaviour. In addition, there is a growing readiness, across modalities, to initiate and sustain reciprocal interaction with a widening circle of persons in the child's immediate environment. The sequence reaches a new climax with the emergence of language as a medium of social interchange. By the age of two or three, it is the informal play between child and adult that becomes a major vehicle of cognitive, emotional, and social development.

Crucial to the establishment and maintenance of this progressive trajectory is the ready responsiveness by a familiar adult to the young child's initiatives, as well as introduction by the adult of activity-engaging objects and experiences that are appropriate to the youngster's evolving capacities. In the absence of such adult responsiveness and presentation of opportunities, general psychological development is retarded, particularly for children who have been exposed to biological, economic, or social stress.

By now it should be clear that what is made possible by "progressively more complex reciprocal interaction" is a process of mutual "education"; the child is "teaching" the adult, and the adult is "teaching" the child. There is an all-important caveat here, however, signalled by the quotation marks I have placed around each of these traditional pedagogical terms. For the kind of teaching that takes place in this context is quintessentially informal, and even unconscious. The young child is not "trying to teach" the caregiver to respond in a particular way; he or she is simply expressing an evolving repertoire of behavioural initiatives and reactions. Nor can the adult caregiver foresee what the young child will do and thus plan in advance how he or she will respond to the young child's actions. The most the adult can do is to be ready and willing to react, and to do something that will attract or hold the child's attention.

In sum, we are not dealing here with education in its traditional meaning of formal instruction (5). The point is to be borne in mind when we discuss the design of policies and programs for enhancing child development.

Moreover, as I have already noted, informal education is no less demanding than its formal counterpart; it too takes a long time. Neither the young child nor an adult caregiver can learn much from each other if they get together only now and then for short periods with frequent interruptions. Hence, the specification, as a second key element in Proposition I, of joint activity "on a regular basis over an extended period in the child's life."

Thus far, it would appear that any person who repeatedly engages in progressively complex reciprocal activity with a child will be equally effective in furthering the child's physical and psychological development. The final clause of Proposition I, however, imposes some restrictions in that regard; specifically, the person must be someone with whom the child develops a strong, mutual, irrational emotional attachment, and who is committed to the child's well-being and development, preferably for life.

What do I mean by "an irrational emotional attachment"? There is a simple answer: "Somebody's got to be crazy about that kid, and vice-versa"! But what does "crazy" mean? It means that the adult

---

(5) This restricted connotation of the concept is particularly characteristic of English. In number of other languages, a broader construct exists that encompasses both formal and informal aspects of child rearing; for example, "éducation" in French, "Erziehung" in German, "vospitaniye" in Russian.

in question regards this particular child as somehow special --especially wonderful, especially precious, even though objectively the adult may well know that this is not the case. It is the illusion that comes with love --an illusion that flows in both directions. For the child, the adult is also special --someone to whom the child turns most readily in trouble and in joy, and whose comings and goings are central to the child's experience and well-being.

What is the relevance of such a mutual emotional relationship for processes of "progressively more complex reciprocal interaction" between child and adult? The research evidence indicates that such interaction requires high levels of motivation, attentiveness, sensitivity, and persistence on the part of both participants, and that these requisite qualities are more apt to arise, and to be sustained, in relationships characterized by strong mutual emotional attachment.

Moreover, once such a strong mutual attachment is established, it tends to endure for a long time, thus enhancing the likelihood of a continuing pattern of reciprocal interactions at successively more complex levels through the child's life. There is also a reciprocal relationship between the two parts of Proposition I. Thus one reason why mutual attachments tend to endure for a long time is that the recurring patterns of reciprocal interactions that they encourage in turn enhance the intensity of the mutual emotional tie.

In sum, it can be said that human development takes place in the context of an escalating psychological ping-pong game between two people who are crazy about each other.

As already implied in the preceding exposition, once the processes stipulated in this first proposition become established, they activate and enhance additional potentials for development. Prominent among these are responsive and active orientations not just toward persons but toward certain other features of the child's immediate environment. One of the earliest and strongest potentials to become activated in this way is the subject of the next proposition.

Proposition II

The establishment of patterns of progressive interpersonal interaction under conditions of strong mutual attachment enhances the young child's responsiveness to other features of the immediate physical, social, and --in due course-- symbolic environment that invite exploration, manipulation, elaboration, and imagination. Such activities, in turn, also accelerate the child's psychological growth.

For young children today, how available are objects and settings that meet the developmental criteria set forth in Proposition II? Consider, from this perspective, the wide array of manufactured toy games, and play equipment produced in modern technological societies; to name a few: battery-powered play vehicles; automated figures of animals, humans, and monsters galore; playgrounds with special equipment for children of different ages; in the same vein, graduated series of puzzles, construction sets, and board games; and, of course nowadays, all manner of audiovisual devices and computer games offered as appropriate for successive age levels. Many of these products are quite expensive. Moreover, upon examination, many hardly fulfill the requirements stipulated in Proposition II; specifically, they do not invite exploration, manipulation, elaboration, or imaginative activity on the part of the child. They fail primarily because they are so rigidly structured as to allow little opportunity for introducing any spontaneous variation. To be sure, many products of modern technology do meet the criteria stipulated in Proposition II, or can be designed to do so, and it is these that should be made, praised and recommended to parents, professionals, and the public at large.

Objects and settings that do meet the specified developmental criteria are by no means limited to products of modern technology. Thus they are as readily found in traditional and transitional cultures as in the so-called "post-industrial" societies. To cite a few examples: objects, in nature, --both animate and inanimate, large and small-- like domestic animals, stones and shells, trees and caves; objects that can be put inside one another, or used to build things (and tear them down again); anything that can make rhythmic and musical sounds, such as pots, pans, and soupspoons; materials that can be used to draw, paint or mold shapes and forms. More broadly, whatever induces sustained attention and evolving activity of body and mind, such as songs, dances, stories, dolls and stuffed animals that become friends, picture books, and --of course-- real books that can be read and then newly re-imagined, and retold on one's own.

But some children may not respond, even when provided with a wide range of objects and opportunities for activity. One obvious prerequisite is that the environment must include materials that are appropriate to the child's developing physical and psychological capacities. In addition, we have also seen that the youngster's active orientation toward the physical and symbolic environment is powerfully mediated by prior and persistent patterns of interpersonal interaction in the context of a strong, enduring emotional relationship with one or more adults, almost always including the child's parents. These ongoing experiences remain a potent liberating and energizing force not only in relation to the physical environment but to the social world as well. Thus they enable the child to relate to other persons beyond the immediate family --including peers as well as other adults-- and to involve them effectively in meeting the child's own developmental needs. At a broader level, the child's newly acquired abilities make it possible for her or him to benefit from experiences in other settings, most notably to learn in school.

In short, the informal education that takes place in the family is not merely a pleasant prelude but a powerful prerequisite for success in formal education from the primary grades onward. This empowering impact reaches further still, for, as evidenced in longitudinal studies, it appears to provide a basis --but offer no guarantee-- for the subsequent development of the capacity to function responsively and creatively as an adult in the realms of work, family life, and citizenship.

This does not mean, however, that the absence of early opportunities for interactive experiences in the context of a mutual emotional attachment precludes the possibility of later achieving adult effectiveness. As I stated earlier, there are other routes to the acquisition of competence and character. The problem is that they are much less efficient, and much more expensive both in time and money.

In sum, taken as a whole, the research evidence indicates that, when the elements stipulated in the first two propositions are provided on a continuing basis, the positive effects on children's development are indeed substantial. Accordingly, a society that seeks the well-being and development of its children, is well-advised to provide them with the kinds of environments and experiences specified in these two propositions.

But there is a catch. The research findings also reveal that the developmentally-fostering processes of interaction between child and environment described in Propositions I and II operate efficiently only under certain conditions existing in the broader environment in which these proximal processes occur. The remaining three propositions deal with the nature of these enabling and disabling circumstances. Thus the next proposition sets a qualifying proviso to Proposition I.

Proposition III

The establishment and maintenance of patterns of progressively more complex interaction and emotional attachment between caregiver and child depend in substantial degree on the availability and involvement of another adult, a third party who assists, encourages, spells off, gives status to, and expresses admiration and affection for the person caring for and engaging in joint activity with the child.

It also helps, but it is not absolutely essential, if the third party is of the opposite sex from that of the person dealing with the child.

Isn't science wonderful! We've rediscovered the wheel!

The research evidence in support of this proposition comes mainly from studies of a phenomenon that constitutes one of the main changes taking place in contemporary family life --the rapid rise in the proportion of single-parent households in both the developed and developing world. The overwhelming majority of such homes are those in which the father is absent and the mother bears full responsibility for the upbringing of the child. A large number of investigations of developmental processes and outcomes in families of this kind have now been conducted across a range of cultural and social class groups, including socialist countries and some developing nations as well. In general, the findings lead to two complementary conclusions. First, the results indicate that children growing up in such households are at greater risk for experiencing a variety of behavioural and educational problems, including extremes of hyperactivity or withdrawal, lack of attentiveness in the classroom, difficulty in deferring gratification, impaired academic achievement, school misbehaviour, absenteeism, dropping out, involvement of socially-alienated peer groups, and --especially-- the so-called "teen-age syndrome" of behaviours that tend to hang together --smoking, drinking, early and frequent sexual experience, a cynical attitude toward work, adolescent pregnancy, and, in the more extreme cases, drugs, suicide, vandalism, violence, and criminal acts. Most of these effects are much more pronounced for boys than for girls.

More intensive investigations of these phenomena have identified as a common predisposing factor for the emergence of such problem behaviour; namely, a history of impaired parent-child interaction and relationships beginning in early childhood.

Not all single-parent families, however, exhibit these disturbed relationships and their disruptive effects on development. Systematic studies of the exceptions have identified what may be described as a general "immunizing" factor: children of single-parent mothers are less likely to experience developmental problems in those families in which the mother experiences strong support from other adults living in the home, or from nearby relatives, friends, or neighbours, members of religious groups, and, when available, staff members of family support and child care programs. Interestingly enough, the most effective agent of "third party" support (in the minority of instances in which such assistance is provided) appears to be the child's father. And what counted most was not the attention given to the child, important as this was, but the assistance provided to the mother herself by serving as a back-up in times of crisis, doing errands, spelling her off, sharing responsibility for discipline, and providing needed advice and encouragement. It would seem that, in the family dance, "it takes three to tango".

The developmental risks associated with a one-parent family structure are relatively small, however, in comparison with those involved in two other types of environmental context. The first, and most destructive of these is poverty. Because many single-parent families are also poor, this places them and their children in double jeopardy. But even when two parents are present, research in both developed and developing countries reveals that in households living under stressful economic and social conditions processes of parent-child interaction and environmentally-oriented child activity are more difficult to initiate and to sustain. Much more effort and perseverance on the part of parents is required to achieve the same effect than in families living under more favorable circumstances, particularly when, as is often the case, the mother is the only parent or even the only adult in the home.

To be sure, research also indicates that when the mother, or some other adult committed to the child's well-being, does manage to establish and maintain a pattern of progressive reciprocal interaction, the typically disruptive impact of poverty on development is significantly reduced. But the proportion of parents who, despite their stressful life circumstances, are able to provide quality care is, under present conditions, not very large. And even for this minority the parents' buffering power begins to decline sharply by the time children are five or six years old, and are being exposed to other impoverished and disruptive settings outside the home.

What is the impact of poverty on children's development? The answer to this question has already been given, for the consequences are similar to those for single parenthood in the absence of a third party, but the risks are substantially higher and the effects more pronounced, typically persisting well into adulthood (except in those as-yet-infrequent instances in which opportunities for continuing rehabilitative experiences become available).

It is not only the poor, however, for whom developmental processes are now at risk. In today's world, the well-educated and the well-to-do are no longer protected; over the past two decades other highly vulnerable contexts have evolved that cut across the domains of class and culture. Recent studies reveal that a major disruptive factor in the lives of families and their children is the increasing instability, inconsistency, and hecticness of daily family life. This growing trend is found in both developed and developing countries, but has somewhat different origins in these two worlds. Yet the debilitating effect on child rearing processes and outcomes is much the same. I begin with examples from the so-called post-industrial world, since they may be more familiar.

At the UNESCO Seminar mentioned earlier, I offered a description based on observations of the American scene. Here are some excerpts from my notes for that occasion:

> *"In a world in which both parents usually have to work, often at a considerable distance from home, every family member, through the waking hours from morning till night, is "on the run". The need to coordinate conflicting demands of job and child care, often involving varied arrangements that shift from day to day, can produce a situation in which everyone has to be transported several times a day in different directions, usually at the same time --a state of affairs that prompted a foreign colleague to comment: 'It seems to me that in your country, most children are being brought up in moving vehicles.' "*

Other factors contributing to the disruption of daily family life include long "commutes" to and back from work; jobs that require one or the other parent to be away for extended periods of time; the frequent changes in employment; the associated moves for the whole family or those that leave the rest of the family behind waiting till the school term ends, or adequate housing can be found; and, last but far from least, the increasing number of divorces, remarriages, and re-divorces (incidentally, the most recent evidence suggests that the disruptive effects of remarriage on children may be even greater than those of divorce).

A parallel disorganization of family life in third-world countries has been reported in a number of field studies, but was perhaps best described by participants from the developing world at the 1982 UNESCO seminar. These colleagues spoke of the breakdown of family traditions and of the reinforcing role of tribal customs and community life through the disruptive inroads of westernization and urbanization.

The nature of the developmental outcomes of family hecticness? Once again, the observed consequences are educational impairment and behaviour problems, including long-term effects that now also encompass children of the well-educated and the well-to-do.

It is obvious that to deal with such deeply-rooted societal phenomena as poverty and the hectic pace of daily life will require nothing short of a restructuring of the social order. Nevertheless, the destructive impact of both these forces on the competence and character of future generations is so enormous that their elimination must be given the highest priority at the national and international level, a point to which I return in my concluding remarks.

But such an undertaking is a long-term endeavour, and children can't wait. There are some immediate and practicable short-term strategies that can reduce the social disarray and human damage produced by both destructive forces. The general nature of these strategies is indicated in the next proposition.

Proposition IV

The effective functioning of child rearing processes in the family and other child settings requires: establishing ongoing patterns of exchange of information, two-way communication, mutual accommodation, and mutual trust between the principal settings in which children and their parents live their lives. In contemporary societies, these settings are the home, child care programs, the school, and the parents' place of work.

Why, you may ask, the parents' workplace? The answer from research is that today one of the principal sources of stress and disarray in the lives of families and their children lies in the conflict between the needs of the family and the demands of the job.

There is an interesting observation in this regard. In whose job does stress have the greater disruptive effect on the child --the mother's or the father's? The answer may appear counter-intuitive --the available evidence points to the father. Why? The most apt response to this question was given by distinguished American sociologist, Robin M. Williams. Commenting upon this differential effect of stress on the job, he pointed out:

> *"It's because the mothers absorb it all, and the fathers don't even know that there's anything to be absorbed".*

Practically speaking, what kind of mutual accommodations can be made between the two domains of family and work? Particular policies and measures will of course differ from one society to the next, but here are a few examples:

- Flexible work schedules;
- Availability of part-time jobs (for both men and women) without loss of job benefits and opportunities for advancement;
- Establishment at each work organization of a Family Resources Office or Specialist that:
  - (1) serves as an ombudsman in relation to family-work issues;
  - (2) maintains a file of nontechnical publications and resource materials relating to child development and parenthood;
  - (3) provides referral to family services available in the community;
  - (4) serves as a stimulus and resource for introducing cost-effective policies and practices in the workplace that can reduce unnecessary stress resulting from the conflicting demands of work and family life, with due regard to the primary need of the work setting to fulfill its productive and service responsibilities.

What is the quid pro quo? Studies indicate that such measures reduce absenteeism, and job turnover, and lead to improved employee morale and quality of performance.

The fifth and final proposition lays out the principal directions to be pursued in policies and practices aimed at enhancing child development and family life in contemporary societies.

Proposition V

The effective functioning of child rearing processes in the family and other child settings requires: public policies and practices that provide place, time, stability, status, recognition, belief systems, customs, and actions in support of child rearing activities not only on the part of parents, caregivers, teachers and other professional personnel, but also relatives, friends, neighbours, coworkers, communities, and the major economic, social and political institutions of the entire society (6).

With the statement of Proposition V, I complete my effort to convey the general findings of recent research on factors affecting early child development as they relate to the revolution in family life that has been taking place around the globe. In order to link research to reality, the implications of these findings for policy and practice have been incorporated into the presentation of the five propositions summarizing the principal conclusions indicated by the scientific evidence. These implications deal with priority principles and processes applicable at successive levels, beginning with the child in the family and in other care settings, and then proceeding to more distant contexts of the workplace, the community and the society at large.

But one obligation remains. I have yet to address implications for policy and action on the part of international agencies and organizations, with specific reference to UNESCO.

---

(6) Examples of policies and practices of this kind appear in publications listed in the reference section at the end of this article.

What can UNESCO do? The first step to action, in my view, is education, or, to put it more diplomatically, the dissemination of information --making known what research and experience have taught us, not only about the awesome nature, scope, and consequences of the forces that now threaten the well-being and development of children world-wide, but, more importantly, about the existence and actual operation in many places around the globe of successful counter-strategies that can be implemented on a broad scale at comparatively low cost.

The first and primary target of this information effort should be persons holding high leadership positions both in government and in the private sector. To the greatest extent possible, this information should be initially conveyed not through printed reports but in face-to-face meetings of leaders with senior UNESCO personnel and appropriate resource specialists.

These more private meetings would then be followed by a special dissemination effort designed to reach all levels of the world's population via all available mass media.

The content of both types of communication would be based on the materials assembled and interpreted through the continuing work of the UNESCO conferences and projects being devoted to this topic. In this regard, I trust I am not speaking out of turn in hailing your initiation of a new major effort putting together all of the relevant resources of UNESCO on behalf of the world's children and their families. I refer to the inclusion in the next six-year Medium-Term Plan of an intersectoral project on **"The Young Child and its Family Environment"**. The project provides an excellent context for the dissemination effort I have just described.

There are now new grounds for believing that such a major undertaking could have considerable impact. The new element in the picture is the increasing recognition and concern on the part of national leaders world-wide with respect to two rapidly escalating economic problems. The first is the enormous cost of providing for, or -- alternatively and more frequently-- neglecting the growing segments in national populations of so-called "uneducables" and "unemployables". The second relates to the quality and dependability of the available work force in an age of increasing economic competition not only among developed but also developing nations.

But this is neither the preferred nor the most potent dynamic that will bring success to the effort. The most powerful force is the new hope to families and nations across the world of seeing children, seemingly fated to a life of failure and pain, bloom into competent and caring human beings.

In conclusion, on behalf of my colleagues, I should like to express special appreciation to UNESCO --a kind of haven in a still-heartless world that, over the years, has given those who work with children and families around the globe the encouragement and the opportunity to share experiences and mutual support, and to build workable plans and programs for achieving a more human world for future generations.

BIBLIOGRAPHY

I. Research Reviews

Bronfenbrenner, U. (in preparation, 1990). The ecology of cognitive development: Research models and fugitive findings. In R.H. Wozniak & K. Fisher (Eds.), Specific environments: Thinking in Context (tentative title). Hinsdale, NJ: Erlbaum.

Bronfenbrenner, U. (1989). Ecological systems theory. In R. Vasta (Ed.), Six theories of child development: Revised formulations and current issues (pp. 185-246). Greenwich, CT: JAI Press.

Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development. Developmental Psychology, 22(6), 723-742.

Bronfenbrenner, U. & Crouter, A.C. (1983). The evolution of environmental models in developmental research. In W. Kessen (Ed.), History, theory, and methods (pp. 357-414), Volume 1 of P.H. Mussen (Ed.), Handbook of child psychology (4th ed.). NY: Wiley.

Bronfenbrenner, U. (1979). The ecology of human development: Experiments by nature and design. Cambridge, MA: Harvard University Press. Translated into German (1983, 1989); Italian (1986); Japanese, Polish, and several others in process.

II. Policies and Programs

D. Gluck, P. Carroll, & D. Hoard (Producers). (1989). Families in the balance (videocassette). Ithaca, NY: Photosynthesis Productions, Inc.

Bronfenbrenner, U. (1989). Early childhood education programs. Needs and dangers. Testimony before the Joint Economic Committee of the House and Senate of the Congress of the United States. (Published as Investing in our Children, Search, October-November 1989, 9 No. 4).

Bronfenbrenner, U. (1987). Family support: The quiet revolution. In S.L. Kagan, D.R. Powell, B. Weissbourd, & E.F. Zigler (Eds.), America's family support programs. Perspectives and prospects (pp. xi-xvii). New Haven, CT: Yale University Press.

Bronfenbrenner, U. (1984). Families and education in the U.S. and other countries. Innovator, 16(1), 1, 3-6.

(with **H.B. Weiss**) Beyond policies without people (1983). In E. Zigler, S.L. Kagan, & E. Klugman (Eds.), Children, families, and government: Perspectives on American social policy (pp. 393-414). Cambridge, MA: Cambridge University Press.

Notes, Comments... N° 188

Les enfants, qui s'en soucie ?

par

Urie Bronfenbrenner

VERSION BILINGUE

programme de coopération
unesco-unicef-pam
Paris, décembre 1989

Les enfants, qui s'en soucie ?

par

Urie Bronfenbrenner
Professeur en Développement humain, Études sur la famille
et en Psychologie, Cornell University, USA

Original anglais

Unité de coopération avec l'UNICEF et le PAM
Paris, décembre 1989

Les points de vue et les opinions exprimés dans ce document
sont ceux des auteurs et ne reflètent pas nécessairement ceux de l'Unesco

ED-90/WS-2

LES ENFANTS, QUI S'EN SOUCIE ? (1)

Si je m'adresse à vous aujourd'hui, ce n'est pas pour vous parler d'une révolution glorieuse survenue dans le passé, telle que la Révolution célébrée tout au long de cette année dans cette cité magique avec un tel éclat, mais pour vous entretenir de deux révolutions, qui se passent de nos jours. Le terme "glorieux" peut difficilement s'appliquer à l'une ou l'autre d'entre elles. Je souhaite bien évidemment vous compter dans les rangs de ceux qui mènent une contre-révolution contre la première révolution, au nom de la seconde révolution.

Permettez-moi de m'expliquer. Plantons le décor : la première révolution s'inscrit dans la société; la deuxième est une révolution dans le domaine de la science. La contre-révolution implique les deux. Passons maintenant aux détails.

Bien que les effets de la première révolution aient été profonds, son processus était lent et subtil. Il n'y a pas eu de prise de la Bastille, aucun "retentissement mondial" sur le pont de la Concorde, pas de coup de canon depuis le croiseur Aurora. Mais il y a eu des dizaines de milliers de victimes. Et d'autres suivront si nous ne prenons pas à coeur, si nous ne consacrons pas nos efforts, par une action concertée, à tirer les leçons de la seconde révolution --la révolution scientifique.

De quelles deux révolutions suis-je en train de vous parler ? Bien que ces révolutions s'appliquent à deux domaines distincts, les deux ont un rapport avec le même phénomène : les changements dramatiques qui, à travers le monde, ont affecté la vie de la famille et les conséquences de ces changements sur le développement des capacités de l'homme et de sa personnalité, à la fois pour les générations présentes et à venir. C'est à la lumière de ces conséquences qu'ont été menées, au cours de ces vingt dernières années, les recherches dans mon domaine: l'étude du développement humain. C'est à cette branche relativement récente de la recherche que je faisais allusion en parlant de révolution scientifique.

---

(1) Conférence donnée à l'Unesco (Paris), le 7 septembre 1989.

Parlons tout d'abord des changements qui ont affecté la vie de la famille contemporaine. Bien que nous disposiions d'un plus grand nombre de données pour ce qui est des nations industrialisées, il n'en reste pas moins que ces changements sont tout aussi importants -- et parfois plus profonds-- dans les pays en développement. L'universalité de ce phénomène a été soulignée d'une manière significative à une conférence de l'UNESCO sur "**L'enfant et la famille dans un monde en évolution**", qui s'est tenue à Munich il y a 7 ans. Un petit groupe de travail s'était tenu, sur le même thème, à Austin, Texas il y a 10 ans. De toute évidence, l'Unesco avait reconnu très tôt la portée et la signification de la révolution sociale.

A l'instar de l'événement de cette semaine, ces deux réunions avaient été organisées sous la brillante direction de Wolfgang Schwendler. Dans les deux cas, étaient présents des représentants à la fois des pays en développement et des pays dits développés. Dans le cas de la deuxième réunion, qui était plus importante en nombre, il avait été prévu qu'à l'issue de la séance d'ouverture plénière, nous nous séparerions en deux groupes distincts, l'un pour les nations industrialisées, et l'autre pour le Tiers Monde. Cette décision reposait sur la supposition que, en raison de la différence de problèmes et de solutions, il était nécessaire de les étudier séparément.

En fait, cela ne se passa pas de cette façon. Le groupe ne s'est jamais scindé. A l'issue de la séance plénière, nous nous rendîmes compte qu'en dépit de leurs différences apparentes, les dynamiques sous-jacentes et les conséquences fondamentales des changements familiaux présentaient des caractéristiques étonnamment semblables à travers le monde. Voici un extrait des notes de l'exposé que j'ai prononcé à cette occasion :

> *"Nous avons appris que le stress auquel sont soumises les familles aujourd'hui dans les deux mondes ont des causes communes et appellent des stratégies communes fondées sur les besoins fondamentaux de survie et de développement de tous les êtres humains, dans tous les environnements".*

J'ai ensuite poursuivi mon exposé en relatant ce que les recherches nous avaient permis de savoir quant à la nature de ces besoins, problèmes, et impératifs communs et sur leurs implications possibles sur le plan politique et la pratique.

Aujourd'hui, sept ans plus tard, nous avons une meilleure connaissance de ces problèmes; toutefois, ce progrès des connaissances entraîne un paradoxe fâcheux. Il semble que, plus nous en savons sur

les conditions qui régissent et favorisent le développement des capacités et de la personnalité humaines, plus nous nous rendons compte que, dans les sociétés contemporaines, ces conditions se sont érodées et même détruites, dans les pays en développement comme dans les pays développés.

Compte tenu des circonstances actuelles, mon exposé a trois objectifs. Tout d'abord, je vais tenter de résumer les principales conclusions de la révolution scientifique qui a pris place dans l'étude du développement humain. Dans la mesure où, à ce jour, ces résultats ont été publiés principalement dans des publications techniques, il est difficile d'y avoir accès; de plus, ils ne sont pas d'une compréhension aisée pour des personnes n'appartenant pas à ce domaine. En conséquence, ma première tâche consistera à traduire ces résultats dans un anglais simple (afin qu'ils puissent, à leur tour, être traduits par les remarquables interprètes de l'Unesco dans un français toujours élégant).

Il est certain qu'il est quelque peu risqué, pour les chercheurs dans le domaine du développement, de voir leurs conclusions reformulées dans un langage de chaque jour car, une fois débarrassées de leur jargon technique, il s'avère fréquemment que ces conclusions ne sont que le reflet de ce que notre propre vie nous a, pour la majorité d'entre nous, enseigné.

En raison du niveau de qualifications et des intérêts spécifiques de mes auditeurs, il est plus que vraisemblable que ce sentiment de déjà vu et de déjà su sera ressenti, et plus particulièrement pour ceux d'entre vous qui ont vécu et travaillé directement avec des enfants et des familles. Je peux néanmoins vous promettre que je vous réserve quelques surprises.

Dès que nous disposerons des conclusions de la révolution scientifique, je m'attaquerai à ma seconde tâche ; à savoir, préciser ce que les nouvelles conclusions des recherches impliquent pour ce qui est des conséquences, sur le développement humain, des changements intervenus dans la vie de la famille contemporaine.

En troisième lieu, enfin, je vous soumettrai une question, qui vient à un moment particulièrement opportun pour l'UNESCO et, bien évidemment, pour toute nation du monde, aujourd'hui ; voici cette question : à la lumière des changements observés très fréquemment dans la vie de la famille à travers le monde et des connaissances que nous acquérons quant à leurs conséquences, quelles sont les implications pratiques sur le plan des politiques et des actions à prendre par les agences et organisations, internationales et nationales, publiques et privées ?

Passons maintenant au premier problème : quels sont les processus et conditions qui régissent et stimulent le développement des aptitudes et de la personnalité de l'homme, et ceci dès son plus jeune âge ? Je parle ici de besoins qui semblent être universels, ayant leurs sources dans la nature biologique fondamentale de l'espèce Homo sapiens, dépassant ainsi les cultures, les nationalités et les classes sociales.

Vous noterez le membre de phrase : "**semblent être**". Les conclusions des scientifiques sont, par définition, provisoires. A mon sens, de surcroît, il conviendrait que l'expérience de l'homme valide les conclusions des recherches, et plus particulièrement dans ce domaine précis. C'est pour cette raison que je m'en tiendrai seulement aux résultats d'études systématiques qui ont été étayés par les obversations des professionnels et para-professionnels travaillant dans ce domaine, ainsi que des familles elles-mêmes. Je commencerai par les faits qui ont été le plus clairement établis, des deux points de vue.

Il est clair, avant tout, que tous les enfants nécessitent une nutrition et des soins de santé adéquats. Dans la mesure où des millions d'enfants dans le monde manquent, aujourd'hui, de ces deux facteurs essentiels (2), nombre d'organisations et agences éminentes ont consacré leurs efforts à satisfaire ces besoins fondamentaux.

Il n'est pas question de remettre en cause la nécessité urgente d'accorder à cette tâche une priorité de premier ordre. Les recherches récentes ne font que souligner l'importance de cette tâche. Parallèlement, toutefois, les résultats récents remettent en cause le fait qu'une politique visant à fournir une nutrition et des soins de santé adéquats, constitue la seule et la première priorité. Une telle politique laisse supposer qu'une fois ces besoins de base satisfaits, rien n'est aussi important et que, généralement parlant, il est plus que vraisemblable qu'un développement au moins normal sera assuré à la majorité des jeunes enfants.

Au contraire, les recherches scientifiques menées ces vingt dernières années démontrent que les services médicaux de base et une nutrition adéquate, quoiqu'essentiels, ne suffisent pas en eux-mêmes à assurer un développement physique et psychologique normal, et plus particulièrement pour les enfants issus de familles exposées à des traumatismes biologiques, économiques et sociaux. Il est également indispensable de satisfaire un certain nombre d'autres besoins fondamentaux, en-dehors des soins de santé et de nutrition.

---

(2) Se référer, si l'on souhaite disposer d'une évaluation récente de la nature et de la portée du problème au niveau mondial, à la publication de l'UNICEF: Strategies for Children in the 1990s (New York, 1989).

Cette question générale a été récemment au coeur d'un séminaire spécial de l'UNICEF qui s'est tenu en juin dernier au Centre international pour le développement de l'enfant, à Florence. Ce séminaire a réuni des personnes travaillant sur le terrain dans les pays en développement. Le passage qui suit, extrait du rapport préliminaire du séminaire, résume exactement le point-clé :

> *"Il a pendant longtemps été accepté qu'un bon état de santé et une nutrition adéquate favorisaient le développement psychologique et social du jeune enfant. Toutefois, les conclusions les plus récentes établissant que l'interaction sensitive du point de vue du développement avec l'enfant (à savoir l'interaction qui répond au besoin de croissance sociale, psychologique et cognitive de l'enfant) a un impact direct et mesurable sur la santé physique de l'enfant, sont moins largement reconnues. Les conséquences des effets de cette interaction sont d'une importance considérable pour la santé et le bien-être de l'enfant, et pourtant ils ont été tout à fait négligés dans la planification du développement (3)."*

Bien que "l'interaction sensitive du point de vue du développement" soit au coeur du problème, elle ne constitue pas toute l'histoire scientifique. Il n'est d'ailleurs pas plus aisé de transmettre la portée globale de cette histoire dans un exposé qui se doit d'être bref. Je tenterai toutefois de le faire par le biais d'une série de cinq propositions, chacune d'entre elles étant suivie d'une explication complémentaire et d'un ou plusieurs exemples (4).

Voici la première proposition :

---

(3) Premier séminaire mondial Innocenti: Early Childhood Development (1989). In Innocenti Update, juillet 1989, No. 3 (p. 1). Florence, Italie: Centre International pour le développement de l'enfant de l'UNICEF.

(4) Ces propositions se fondent sur les résultats de recherches résumés et cités dans un certain nombre de revues scientifiques. Ces revues figurent dans la bibliographie (en fin de document).

Première proposition

Pour se développer --sur les plans intellectuel, émotionnel, social et moral-- un enfant a besoin, dans chacun de ces domaines, de la même chose : participer régulièrement et pendant une longue période de sa vie d'enfant à une activité réciproque, d'une manière progressivement plus complexe, avec une ou plusieurs personnes avec qui l'enfant développe un fort attachement affectif réciproque, irrationnel, et qui joue/jouent un rôle dans le bien-être et le développement de l'enfant, de préférence tout au long de sa vie.

Cette proposition, bien qu'ayant le mérite d'être assez concise, est en même temps plutôt complexe. Il convient en conséquence d'étudier, l'un après l'autre, ses éléments-clé.

Je soupçonne certains d'entre vous de souhaiter discuter de la référence à un "attachement affectif irrationnel" --ou tout simplement de la supprimer dans la mesure où elle n'est ni scientifique ni nécessaire. Je suis prêt à la défendre afin qu'elle soit retenue, et sur les deux plans --scientifique et nécessité--. Pour ce faire, il convient au préalable d'examiner les éléments antérieurs de la proposition. Commençons donc par le commencement.

Que signifie exactement "une activité réciproque progressivement plus complexe" ? Pour m'expliquer, je pourrais peut-être m'aider d'une analogie : c'est ce qui se produit entre deux joueurs dans le déroulement d'une partie de ping-pong. A mesure que les joueurs apprennent à se connaître, chacun s'adapte au style de l'autre. Le jeu petit à petit s'accélère et, de chaque côté, les coups deviennent plus compliqués car chaque joueur défie l'autre --ce qui, au poker, s'appelle "relancer".

Et qui fait la mise la plus importante? l'enfant ou l'adulte? Selon les résultats des recherches, c'est l'enfant qui, au début, fait monter les enchères. C'est lui qui, pour ainsi dire, "apprend quelque chose" à ses parents ou autres responsables des soins.

La majorité des adultes --tant les hommes que les femmes-- ont fait la preuve que, face à ce type de situation, ils apprennent très vite à condition bien sûr qu'ils souhaitent et soient en mesure de prêter attention à l'enseignant, et d'aller à l'école pratiquement chaque jour et pendant fort longtemps. Et là est le problème ! Car, dans nos sociétés, aujourd'hui, il est de plus en plus difficile d'assurer une assiduité parfaite et le haut degré de vigilance qu'implique tout apprentissage. Pour résumer, chacun possède, virtuellement, les aptitudes nécessaires au processus d'apprentissage, mais cela ne signifie pas pour autant que le processus soit simple. Les études microphotographiques démontrent que l'interaction parent-enfant est extraordinairement et de plus en plus complexe à mesure que le processus évolue.

Deux facteurs sont à l'origine de cette complexité croissante: non seulement le même jeu devient plus compliqué, mais de nouveaux jeux y sont adjoints --par les deux parties. Ce phénomène se manifeste clairement au cours de la petite enfance. Par exemple, selon une étude longitudinale ayant suivi des enfants depuis leur naissance jusqu'à l'âge de 8 ans, il existe un enchaînement progressif des réactions et des initiatives du jeune enfant à l'égard des autres. C'est ainsi que, à la naissance, les bébés sont particulièrement sensibles à la stimulation vestibulaire (être pris dans les bras et tenu dans une position verticale, proche du corps), qui a pour effet de rassurer le bébé afin qu'il commence à échanger des regards. A l'âge de trois mois, le champ visuel s'étend au-delà des objets proches, et c'est la voix de la mère qui, le plus souvent, provoque des réactions, spécialement sous la forme de vocalisations réciproques. A l'âge de six mois environ, l'enfant commence activement à manipuler spontanément des objets dans un but précis et à réaménager l'environnement physique. Jusqu'à cet âge, à la fois la vocalisation et les gestes servent à attirer l'attention des parents et à influencer leur attitude. De plus, on constate une envie croissante, à l'aide de la vocalisation et des gestes, d'amorcer et d'entretenir une interaction réciproque avec un cercle grandissant de personnes appartenant à l'environnement immédiat de l'enfant. Le processus atteint ensuite son point culminant avec l'apparition du langage comme moyen d'interaction sociale. A l'âge de deux ou trois ans, c'est le jeu informel entre l'enfant et l'adulte qui devient le principal vecteur du développement cognitif, émotionnel et social.

La prompte réaction d'un adulte proche aux initiatives du jeune enfant est décisive pour que se mette en place et perdure cette trajectoire progressive. De même, l'adulte doit, pour ce faire, introduire des objets et des expériences favorisant l'activité, adaptés au degré de développement du jeune enfant. Lorsque l'adulte n'offre pas cette disponibilité et ne propose pas ces occasions d'activités, le développement psychologique global est retardé, et plus particulièrement dans le cas des enfants ayant subi des traumatismes sur le plan biologique, économique ou social.

J'espère qu'il est maintenant évident que cette "interaction réciproque progressivement plus complexe" permet un processus d' "éducation" mutuelle; l'enfant "apprend" à l'adulte, et l'adulte "apprend" à l'enfant. Il y a ici un avertissement capital, sur lequel j'ai attiré votre attention grâce aux guillemets placés au début et à la fin de ces termes pédagogiques traditionnels. Car la forme d'enseignement qui s'inscrit dans ce contexte est, par quintessence, informelle et même inconsciente. Le jeune enfant "n'essaie pas d'apprendre" au responsable des soins à réagir d'une manière particulière; il ou elle est tout simplement en train d'exprimer un répertoire grandissant d'initiatives et de réactions du comportement. L'adulte responsable des soins ne pourra pas plus prévoir ce que fera le jeune enfant et, ainsi, planifier comment il/elle réagira aux agissements du jeune enfant. Au plus, l'adulte peut-il être prêt à réagir, et souhaiter le faire, et agir de manière à attirer et retenir l'attention de l'enfant.

En résumé, nous ne parlons pas ici d'éducation au sens traditionnel d'enseignement formel[5]. Il conviendra de s'en souvenir lorsque nous aborderons le problème de l'élaboration de politiques et de programmes visant à stimuler le développement de l'enfant.

De surcroît, ainsi que je l'ai mentionné précédemment, l'éducation informelle n'est pas moins astreignante que l'éducation formelle; elle requiert, elle aussi, beaucoup de temps. Ni le jeune enfant ni l'adulte responsable des soins ne peuvent apprendre beaucoup l'un de l'autre s'ils ne se rencontrent qu'occasionnellement, pendant de courts moments, et avec de fréqentes interruptions. En conséquence, il convient de préciser, et c'est là le deuxième élément clé de la première proposition, que les activités communes doivent se faire "de manière régulière, pendant une longue période de temps dans la vie de l'enfant".

A ce stade de la discussion, il semblerait ainsi que toute personne qui engage, de manière régulière, une activité réciproque progressivement plus complexe avec un enfant jouera un rôle aussi important dans son développement physique et psychologique. La dernière clause de la première proposition impose toutefois certaines conditions à cet égard; en l'occurrence, il doit s'agir d'une personne envers qui l'enfant développe un attachement affectif très fort, réciproque et irrationnel; cette personne doit d'autre part jouer un rôle dans le bien-être et le développpement de l'enfant, de préférence pour la vie.

---

(5) Cette connotation limitée du concept constitue une particularité de la langue anglaise. Dans nombre d'autres langues, la construction mentale est plus vaste et englobe à la fois les aspects formels et non formels de l'éducation de l'enfant; le français, par exemple, utilise le mot "éducation", l'allemand "Erziehung" et le russe "vospitaniye".

Que veux-je dire exactement par un "attachement affectif irrationnel"? Il existe une réponse simple : "Quelqu'un qui soit fou de cet enfant, et vice-versa". Mais que signifie "fou"? Cela signifie que l'adulte en question considère cet enfant précis comme une personne particulière --spécialement merveilleuse, spécialement précieuse, même si, objectivement, l'adulte sait pertinemment que ce n'est pas le cas. C'est l'amour qui engendre cette illusion --illusion qui joue dans les deux sens. Aux yeux de l'enfant également, l'adulte est quelqu'un de spécial --quelqu'un vers qui l'enfant ira lorsqu'il aura des problèmes, lorsqu'il sera heureux, et dont les allées et venues sont essentielles à la vie et au bien-être de l'enfant.

En quoi une telle relation affective mutuelle joue-t-elle un rôle dans le processus d' "interaction réciproque progressivement plus complexe" entre l'enfant et l'adulte? Les résultats des recherches démontrent que cette interaction exige des niveaux élevés de motivation, d'attention, de sensibilité et de persévérance, de la part des deux personnes impliquées et que ces qualités requises sont plus à même de naître et de se maintenir dans des relations caractérisées par un attachement affectif mutuel très fort.

De surcroît, une fois que cet attachement mutuel très fort est établi, il dure d'ordinaire longtemps, accroissant ainsi les chances d'un schéma continu d'interactions récriproques se plaçant à des niveaux de plus en plus complexes, tout au long de la vie de l'enfant. Il existe également une relation réciproque entre les deux parties de la première proposition. En conséquence, l'une des raisons pour lesquelles les attachemments mutuels s'établissent pour longtemps est que les schémas d'interactions réciproques réguliers qu'ils favorisent stimulent à leur tour l'intensité du lien affectif mutuel.

En résumé, on peut dire que le développement humain s'inscrit dans le contexte d'une partie de ping-pong psychologique croissante entre deux personnes folles l'une de l'autre.

Ainsi que l'a suggéré la démonstration qui précède, une fois que les processus stipulés dans cette première proposition sont mis en place, ils stimulent et renforcent les autres possibilités de développement. Au nombre de ces possibilités les plus importantes sont les réactions affectueuses et actives non seulement à l'égard des personnes mais également à l'égard d'un certain nombre d'autres caractéristiques de l'environnement immédiat de l'enfant. L'une des principales possibilités, les plus précoces, susceptibles d'être stimulée de cette manière fait l'objet de la proposition suivante.

Deuxième proposition

L'élaboration de schémas d'interaction interpersonnelle progressive dans des conditions de fort attachement mutuel stimule la réaction positive du jeune enfant aux autres caractéristiques de l'environnement immédiat physique, social et --le moment venu-- symbolique qui incite à l'exploration, la manipulation, l'élaboration et l'imagination. A leur tour, ces activités accélèrent également le développement psychologique de l'enfant.

De nos jours, pour les jeunes enfants, dans quelle mesure les objets et l'environnement répondant aux critères de développement définis dans la deuxième proposition, existent-ils ? De ce point de vue, pensez à l'impressionnante variété de jeux et jouets manufacturés et de matériels de jeux élaborés par nos sociétés technologiques modernes; en voici quelques-uns : les voitures à piles, les innombrables modèles automatisés d'animaux, d'humains, et de monstres; les aires de jeux équipées d'une gamme de jeux adaptés à l'âge des enfants; dans la même veine, les séries de puzzles de difficulté croissante, les jeux de construction, et les jeux de société; sans oublier naturellement ce que notre société offre comme moyens audiovisuels et jeux vidéo adaptés à l'âge des enfants. Nombre de ces jeux sont fort chers. De plus, si on les examine de près, peu d'entre eux répondent aux exigences formulées dans la deuxième proposition; plus précisément, ils n'encouragent pas l'exploration, la manipulation, l'élaboration ou quelque activité créatrice que ce soit de la part de l'enfant. Ils ne le peuvent car, en premier lieu, ils sont structurés de manière si rigide qu'ils ne permettent pratiquement pas d'introduire des innovations spontanées. Il est certain que nombre de produits issus de la technologie moderne remplissent les critères mentionnés dans la deuxième proposition, ou sont conçus de manière à y satisfaire, et ce sont ces produits qu'il convient de fabriquer et recommander, en en faisant l'éloge, aux parents, aux professionnels et au public dans son ensemble.

Les objets et les environnements qui remplissent les critères de développement spécifiés ne se limitent en aucun cas aux produits de la technologie moderne. Il est ainsi aisé de les trouver dans les

cultures traditionnelles et transitoires des sociétés dites "post-industrielles". Citons quelques exemples : les objets, que l'on trouve dans la nature, tant animés qu'inanimés, petits et grands --tels que les animaux domestiques, les cailloux, les coquillages, les arbres, les grottes; les objets que l'on peut encastrer les uns dans les autres, ou empiler pour faire des constructions (et les démolir ensuite); tout objet pouvant être utilisé pour produire des sons rythmés et mélodieux, tels que des récipients, des casseroles, des cueillères; tout objet pouvant servir à dessiner, peindre et mouler des formes.

D'une manière plus générale, tout ce qui encourage une attention soutenue et une activité contribuant à développer le corps et l'esprit tel que les chansons, les danses, les histoires, les poupées et animaux en peluche (qui deviendront des compagnons inséparables), les livres d'images et, bien évidemment, les véritables livres qui seront lus et imaginés ultérieurement à nouveau par le lecteur et, enfin, racontés dans ses propres mots.

Il arrive cependant que, même lorsqu'ils disposent d'une grande variété d'objets et d'occasions d'activités, certains enfants ne réagissent pas. L'une des conditions essentielles pour éveiller cette réaction est que l'environnement de l'enfant offre des matériels adaptés aux possibilités de développement physique et psychologique de l'enfant. De plus, nous avons également vu que la forte inclinaison du jeune enfant envers l'environnement physique et symbolique passe obligatoirement par l'intermédiaire de schémas préalables et continus d'interaction interpersonnelle dans le contexte d'une relation affective forte et durable, avec un ou plusieurs adultes, incluant presque systématiquement les parents de l'enfant. Ces expériences répétées constituent une puissante force de libération et d'énergie par rapport non seulement à l'environnement physique, mais aussi au monde social. Elles permettent ainsi à l'enfant d'établir une relation avec d'autres personnes en dehors de la famille proche --à savoir leurs pairs et d'autres adultes-- et de les impliquer véritablement en vue de répondre aux besoins mêmes de développement de l'enfant. A un niveau plus large, les aptitudes nouvellement acquises de l'enfant lui permettent de tirer profit des expériences menées dans d'autres environnements et, plus particulièrement par exemple, d'apprendre à l'école.

En résumé, l'éducation informelle qui intervient au sein de la famille n'est pas seulement un prélude agréable ; elle constitue en outre une condition préalable essentielle pour assurer le succès de l'éducation formelle offerte dès les premières années d'études. Cet impact puissant a des conséquences à long terme dans la mesure où, comme l'ont montré des études longitudinales, il constitue une base --mais n'offre pas de certitude de réussite-- pour le développement ultérieur de la capacité à fonctionner comme un adulte actif et créateur dans la vie de famille, dans le travail, et en tant que citoyen.

Toutefois, ceci ne signifie en aucun cas que, si un enfant n'a pas eu d'occasions précoces d'expériences interactives dans le contexte d'un attachement affectif mutuel, il ne pourra ensuite devenir un adulte responsable. Ainsi que je l'ai dit précédemment, il existe d'autres moyens d'acquérir des aptitudes et d'affirmer sa personnalité. Le problème réside dans le fait que ces autres voies sont beaucoup moins efficaces et beaucoup plus coûteuses, en termes de temps et d'argent.

En résumé, dans l'ensemble, les résultats des recherches démontrent que, lorsque les éléments mentionnés dans les deux premières propositions sont offerts de manière continue, les effets positifs sur le développement de l'enfant sont tout à fait significatifs. En conséquence, une société qui cherche à assurer le bien-être et le développement de ses enfants, se doit de leur offrir les environnements et expériences décrits dans ces deux propositions.

Mais attention, il y a un piège. D'après les recherches, les processus d'interaction entre l'enfant et l'environnement décrits dans les deux premières propositions et visant à stimuler le développement de l'enfant ne fonctionnent efficacement que dans certaines conditions. Ces conditions existent dans un environnement plus vaste, dans lequel ces processus s'inscrivent. Les trois propositions qui suivent traitent de la nature des circonstances, favorables et défavorables. Ainsi, la troisième proposition assortit la première proposition d'une condition sine qua non.

Troisième Proposition

L'élaboration et le maintien de schémas d'interaction progressivement plus complexes et de lien affectif entre le responsable des soins et l'enfant dépend dans une large mesure de la disponibilité et de l'engagement d'un autre adulte, une tierce personne qui assiste, encourage, stimule, donne un statut et exprime son admiration et son affection à la personne qui s'occupe de l'enfant et mène avec lui des activités communes.

Si la tierce personne est du sexe opposé à la personne qui s'occupe de l'enfant, ceci constitue un atout, sans pour autant être une condition indispensable.

La science n'est-elle pas merveilleuse ? Nous avons ré-inventé le fil à couper le beurre !

Les conclusions des recherches à l'appui de cette proposition sont essentiellement tirées de l'étude d'un phénomène caractéristique de l'évolution fondamentale de la vie de la famille contemporaine -- le nombre croissant de familles mono-parentales, tant dans les pays développés que dans les pays en développement. Dans la grande majorité de ces foyers, le père est absent et c'est la mère qui assume l'entière responsabilité de l'éducation de l'enfant. De nombreuses recherches ont été menées, dans les pays socialistes et dans certains pays en développement, sur les processus et résultats de développement dans ce type de foyers, englobant un grand nombre de groupes culturels et sociaux. En général, deux conclusions complémentaires émergent : les recherches démontrent en premier lieu que les enfants élevés dans des familles mono-parentales courent plus de risques de connaître des problèmes de comportement et des problèmes éducatifs --pouvant aller jusqu'à se traduire par les symptômes suivants : hyper activité ou attitude de retrait, manque d'attention en classe, difficulté à différer la gratification, mauvais résultats scolaires, conduite dissipée en classe, absentéisme, abondon des études, militantisme au sein de groupes de pairs marginaux, et plus spécialement ce qu'on appelle "le syndrome de l'adolescence", qui se traduit par des comportements solidaires de groupe : fumer, boire, se livrer à des expériences sexuelles précoces et fréquentes, adopter un comportement cynique à l'égard du travail, les grossesses précoces et, dans les cas les plus extrêmes, la consommation de drogues, le suicide, le vandalisme, la violence, la criminalité. Ces effets néfastes sont généralement plus prononcés chez les garçons que chez les filles.

Des recherches plus poussées ont permis d'identifier un facteur commun prédisposant à ces problèmes de comportement : à savoir, une détérioration, dès la plus tendre enfance, de l'interaction et des relations parent-enfant.

Il est bien évident, cependant, que toutes les familles mono-parentales ne souffrent pas de ces relations perturbées et n'engendrent pas ces conséquences néfastes sur le développement des enfants. Selon des études systématiques portant sur des cas exceptionnels, il a été possible d'identifier un facteur d' "immunisation" : les enfants de familles mono-parentales bénéficiant de la présence de la mère sont moins à même de connaître des problèmes de développement si la mère bénéficie du soutien actif d'autres adultes vivant à la maison, ou de parents vivant à proximité, d'amis, de voisins, de membres de confréries religieuses, et, lorsque cela est possible, de membres du personnel de programmes de soutien aux familles et de soins infantiles. Il est intéressant de noter que l'agent le plus influent de ce soutien "extérieur" (dans les cas peu nombreux où ce soutien existe) semble être le père de l'enfant. Et l'élément le plus important de ce soutien

n'était pas, en dépit de son importance, l'attention accordée à l'enfant, mais l'aide fournie à la mère elle-même : la soutenir en période de crise, faire les courses, la stimuler, partager les responsabilités en matière de discipline et prodiguer, lorsque nécessaire, des conseils et des encouragements. Il semblerait que, au niveau de la famille, "il faille être trois pour danser le tango".

Les risques de développement liés à la structure mono-parentale sont toutefois relativement faibles comparés aux risques liés à deux autres types d'environnement : en premier lieu, c'est la pauvreté qui constitue le contexte le plus destructeur. Dans la mesure où nombre de familles mono-parentales sont, de surcroît, pauvres, elles et leurs enfants sont doublement menacées. Toutefois, les recherches menées dans les pays développés et les pays en développement ont prouvé que les familles vivant dans des conditions économiques et sociales difficiles, même si elles bénéficient de la présence du père et de la mère, ont plus de difficulté à élaborer et maintenir des processus d'interaction parent-enfant et des activités visant au développement de l'environnement de l'enfant. Les parents, pour obtenir des résultats équivalents à des familles visant dans des conditions plus favorables, doivent fournir beaucoup plus d'efforts et faire preuve de plus de ténacité --et ce plus spécialement lorsque, comme c'est souvent le cas, la mère est le seul parent, et parfois même le seul adulte du foyer.

Il est certain que les recherches ont également démontré que, lorsque la mère ou tout autre adulte s'occupant du bien-être de l'enfant, fait en sorte que s'élabore et se maintienne un schéma d'interaction réciproque progressif, les conséquences néfastes de la pauvreté sur le développement sont réduites de manière significative. Malheureusement, le pourcentage de parents qui, en dépit de conditions de vie difficiles, sont en mesure d'apporter à l'enfant des soins de qualité est, aujourd'hui, très faible. Et, pour cette faible minorité, ce contre-pouvoir des parents commence à décroître brusquement lorsque les enfants atteignent l'âge de 5 ou 6 ans et sont exposés à d'autres environnements misérables et néfastes, en-dehors de leurs foyers.

Quel est l'impact de la pauvreté sur le développement de l'enfant? Nous avons déjà répondu à cette question dans la mesure où les effets de la pauvreté sont semblables aux effets qu'engendre l'absence d'une troisième personne dans la famille mono-parentale. Les risques sont toutefois beaucoup plus élevés et les effets plus prononcés; de plus, ces effets se prolongent tout au long de l'âge adulte (excepté dans les cas fort peu fréquents où il existe des expériences de rééducation).

Cependant, les pauvres ne sont pas les seuls dont le processus de développement est menacé. Dans notre monde, aujourd'hui, les enfants issus de familles instruites et aisées ne sont plus, eux non plus, à l'abri; au cours des vingt dernières années, d'autres contextes

hautements vulnérables se sont mis en place, qui ignorent les classes sociales et les cultures. Des études récentes ont démontré que l'un des facteurs les plus perturbateurs dans la vie des familles et de leurs enfants est l'instabilité, l'illogisme et le désordre croissants de la vie quotidienne de la famille. On constate cette tendance croissante dans les pays développés comme dans les pays en développement; toutefois, les causes sont quelque peu différentes pour chaque type de pays. Et pourtant, les conséquences néfastes sur les processus d'éducation de l'enfant et les résultats obtenus sont fort similaires. Je commencerai par citer des exemples pris dans des pays dits post-industrialisés car ces pays me sont mieux connus.

Au cours du séminaire de l'UNESCO dont j'ai parlé précédemment, j'avais présenté un exposé fondé sur ce que j'avais pu observer aux Etats-Unis. En voici quelques extraits:

> *"Dans un monde où il est d'usage que les deux parents travaillent, souvent assez loin de leur domicile, chaque membre de la famille, du lever au coucher, doit "courir". La nécessité de combiner les aspects contradictoires du travail et de l'éducation des enfants (nécessitant souvent des arrangements divers qui varient d'un jour à l'autre) engendre une situation dans laquelle chacun doit, plusieurs fois par jour, se rendre dans des endroits différents, le plus souvent au même moment -- état de fait qu'un confrère étranger a commenté de la manière suivante : 'Il me semble que, dans votre pays, la majorité des enfants sont élevés dans des véhicules à moteur' ".*

D'autres facteurs contribuent également à perturber la vie quotidienne de la famille comme, par exemple, les longs trajets aller et retour quotidiens du domicile au travail; les emplois qui obligent l'un ou l'autre parent à s'absenter pour de longues durées; les changements d'emploi fréquents; les déplacements en bloc de la famille toute entière, ou les déplacements d'une partie de la famille seulement, laissant derrière les autres membres de la famille jusqu'à la fin du trimestre scolaire, ou jusqu'à ce qu'un logement convenable soit trouvé; et enfin, et ce n'est pas là, tant s'en faut, l'élément le moins important, le nombre croissant de divorces, remariages, et nouveaux divorces (à ce propos, selon les résultats de recherches menées récemment, les remariages causent chez les enfants des perturbations plus profondes que les divorces).

De même, un certain nombre d'études menées sur le terrain ont mis en lumière une désorganisation semblable de la vie de famille dans les pays du Tiers Monde. Il semble toutefois que les participants

venant des pays en développement en aient fait une meilleure description au cours du séminaire tenu à l'UNESCO en 1982. Ces collègues avaient évoqué l'effondrement des traditions familiales et l'importance croissante, en raison des perturbations causées par l'influence croissante de l'urbanisation et du mode de vie occidental, des coutumes tribales et de la vie communautaire.

Quelles sont les conséquences, sur le développement de l'enfant, du désordre qui règne dans les familles ? Une fois de plus, on constate les effets suivants : mauvais résultats scolaires et troubles du comportement (et ce parfois à long terme). Ces symptômes négatifs affectent également maintenant les enfants issus de familles instruites et nanties.

Il est bien évident que, pour remédier à des phénomènes de société aussi profondément ancrés que la pauvreté et le rythme trépidant de la vie moderne, il ne faudrait rien de moins qu'une restructuration de l'ordre social. Il n'en reste pas moins que les conséquences néfastes que la pauvreté et ce rythme échevelé auront sur les aptitudes et la personnalité des générations futures sont si énormes qu'il est indispensable que la priorité absolue soit accordée, sur le plan national et international, à leur élimination. Je reviendrai sur ce point dans ma conclusion.

Il s'agit là bien sûr d'une entreprise à long terme. Or, les enfants ne peuvent attendre. Il existe déjà un certain nombre de stratégies réalistes et à court terme qui permettraient de réduire le désordre social et les préjudices humains engendrés par la pauvreté et le rythme effréné de la vie moderne. La définition générale de ces stratégies fait l'objet de la proposition suivante.

Quatrième Proposition

Des processus satisfaisants d'éducation des enfants dans la famille et en dehors de la famille, exigent les conditions suivantes : la mise en place de réseaux continus d'échange d'information, une communication à double sens, des aménagements et une confiance réciproque entre les principaux environnements dans lesquels vivent les enfants et leurs parents. Dans les sociétés contemporaines, ce sont le foyer, les programmes de soins aux enfants, l'école et le lieu de travail des parents qui constituent ces environnements.

En quoi le lieu de travail des parents est-il important, me direz-vous ? Selon les résultats des recherches, l'une des causes principales, de nos jours, de stress et de désordre dans la vie des familles et de leurs enfants est le conflit existant entre les besoins de la famille et les contraintes du travail.

A cet égard, on peut faire une observation intéressante. Est-ce le travail du père ou celui de la mère qui engendre le plus de stress --stress responsable des effets perturbateurs sur l'enfant? La réponse peut aller, à première vue, à l'encontre de l'intuition : selon les recherches, c'est le travail du père. Pourquoi? La meilleure réponse a été fournie par Robin M. Williams, éminent sociologue américain. Etudiant les diverses conséquences du stress dû au travail, il a souligné que :

> *"C'est parce que la mère intériorise entièrement les effets du stress, alors que le père n'est même pas conscient des effets perturbateurs du stress".*

En termes pratiques, quels sont les aménagements possibles entre le monde du travail et le monde de la famille? Il est évident que les politiques et les mesures spécifiques varieront d'une société à l'autre. En voici néanmoins quelques exemples :

- des horaires de travail flexibles;
- la possibilité, pour les hommes et les femmes, de travailler à temps partiel sans pour autant perdre les avantages acquis et être pénalisés dans les possibilités d'avancement;
- la mise en place, dans chaque lieu de travail, d'un Bureau des ressources familiales (ou d'un spécialiste dans ce domaine) qui :
  - (1) jouerait un rôle de médiateur pour ce qui est des problèmes famille-travail;
  - (2) tiendrait à jour une liste de publications non techniques et du matériel de ressource sur le développement de l'enfant et la condition de parents;
  - (3) fournirait des indications quant aux services sociaux disponibles au sein de la communauté;
  - (4) jouerait un rôle de "moteur" et de personne de ressource afin d'introduire, sur les lieux de travail, des politiques et pratiques rentables permettant de réduire le stress inutile résultant des exigences contradictoires entre le travail et la vie de famille, en tenant compte de la nécessité primordiale du travail de remplir son rôle productif et de fournisseur de services.

Qu'en résultera-t-il en retour ? Selon les résultats des recherches, de telles mesures permettraient de réduire l'absentéisme et le renouvellement du personnel, d'élever le moral du personnel et d'améliorer le rendement.

La cinquième et dernière proposition définit les principales voies à suivre en matière de politiques et de pratiques visant à favoriser le développement de l'enfant et à améliorer la vie de la famille dans les sociétés contemporaines.

Cinquième Proposition

Des processus satisfaisants d'éducation des enfants dans la famille et en dehors de la famille requièrent les conditions suivantes : des politiques et pratiques gouvernementales visant à fournir les éléments suivants: le lieu, le temps, la stabilité, le statut, la reconnaissance, les systèmes de croyance, les coutumes et les actions en faveur des activités d'éducation de l'enfant, non seulement de la part des parents, responsables des soins, enseignants et autre personnel professionnel, mais également des membres de la famille, des amis, des voisins, des collègues de travail, des communautés et des principales institutions économiques, sociales et politiques de la société toute entière[6].

Avec l'énoncé de la cinquième proposition, je mets un terme à mes efforts visant à vous transmettre les conclusions des recherches menées récemment sur les facteurs affectant le développement du jeune enfant; ces facteurs sont liés aux changements profonds affectant la vie de la famille contemporaine à travers le monde. Afin d'établir un lien entre les recherches et la réalité, les implications, sur le

---

(6) Des exemples de ce type de politiques et pratiques sont donnés dans les publications répertoriées dans la bibliographie (en fin de document).

plan des politiques et pratiques, de ces résultats figurent dans les cinq propositions résumant les principales conclusions mises en évidence par les recherches scientifiques. Ces implications portent sur les principes et processus prioritaires applicables à divers niveaux successifs, partant de l'enfant dans la famille et autres structures de soins pour s'étendre ensuite à des contextes plus larges (lieux de travail, communauté et société dans son ensemble).

Il me reste encore toutefois une obligation. Je n'ai pas encore évoqué les implications sur le plan de la politique et de l'action, pour les agences et organisations internationales, avec une référence particulière à l'Unesco.

Que peut faire l'Unesco ? A mon sens, la première mesure à prendre est l'éducation ou, en termes plus diplomatiques, la diffusion de l'information --faire savoir ce que les recherches menées et l'expérience nous ont enseigné, non seulement pour ce qui est de la nature, la portée et les conséquences impressionnantes des forces qui menacent actuellement le bien-être et le développement de l'enfant à travers le monde mais également, et c'est plus important, pour ce qui est de l'existence et de la mise en place effective, dans nombre d'endroits du monde entier, de contre-stratégies couronnées de succès pouvant être mises en place sur une grande échelle pour des coûts comparativement faibles.

Il conviendrait que cet effort d'information vise en premier lieu et fondamentalement les personnes qui détiennent des postes de haute responsabilité, à la fois au niveau national et dans le secteur privé. Autant que faire se peut, cette information doit être initialement diffusée, non au moyen de rapports, mais au cours de réunions restreintes rassemblant des hauts responsables, des fonctionnaires de haut niveau de l'Unesco et des spécialistes.

Il serait souhaitable que ces réunions restreintes soient suivies d'un effort particulier de diffusion visant à atteindre, en utilisant l'ensemble des moyens d'information existants, tous les niveaux de la population.

Dans cet effort de diffusion, il conviendrait d'utiliser le matériel recueilli (et dûment traduit) dans le cadre des nombreuses conférences et projets de l'UNESCO consacrés à ce thème. A cet égard, j'espère que je ne suis pas déplacé en vous félicitant pour ce nouvel effort rassemblant, au nom des enfants du monde et de leurs familles, toutes les ressouces dont dispose l'UNESCO. Je me réfère à l'inclusion dans le Sixième Plan à moyen terme, d'un projet intersectoriel sur "Le jeune enfant et son environnement familial". Le projet constitue un excellent cadre pour l'effort de diffusion dont je viens de parler.

Il existe maintenant de nouvelles raisons de croire qu'une telle entreprise exceptionnelle aurait un impact considérable. Le fait que, de plus en plus, les responsables politiques, à travers le monde, prennent conscience et soient préoccupés par deux problèmes économiques s'intensifiant rapidement, constitue un élément nouveau. Le premier de ces problèmes est le coût énorme que représente la prise en compte (ou, comme c'est plus souvent le cas, la négligence) d'une fraction de plus en plus importante de la population : ce que l'on appelle les "inéducables" et les "inemployables". Le second problème a trait à la qualité et au sérieux de la force de travail disponible à une époque de compétition économique de plus en plus sévère, tant dans les pays développés que dans les pays en développement.

Ceci ne constitue toutefois pas la dynamique la plus puissante ou privilégiée qui couronnera l'effort de succès. Ce qui constituera la force la plus puissante, c'est le nouvel espoir, pour les familles et les nations à travers le monde, de voir des enfants apparemment condamnés à une vie d'échec et de malheur, devenir des êtres humains compétents et généreux.

En conclusion, au nom de mes confrères, je souhaiterais exprimer ma reconnaissance à l'UNESCO qui constitue un havre de paix dans un monde dur, sans coeur et qui, depuis de longues années, a apporté à travers le monde, à tous ceux qui travaillent avec les enfants et les familles, un encouragement et l'occasion de partager des expériences et un soutien mutuel, et d'élaborer des plans et programmes réalisables afin de construire, pour les génération futures, un monde plus humain.

BIBLIOGRAPHIE

I. Revues scientifiques

Bronfenbrenner, U. (publication prévue en 1990). The ecology of cognitive development: Research models and fugitive findings. In R.H. Wozniak & K. Fisher (Eds.), Specific environments: Thinking in Context (tentative title). Hinsdale, NJ: Erlbaum.

Bronfenbrenner, U. (1989). Ecological systems theory. In R. Vasta (Ed.), Six theories of child development: Revised formulations and current issues (pp. 185-246). Greenwich, CT: JAI Press.

Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development. Developmental Psychology, 22(6), 723-742.

Bronfenbrenner, U. & Crouter, A.C. (1983). The evolution of environmental models in developmental research. In W. Kessen (Ed.), History, theory, and methods (pp. 357-414), Volume 1 of P.H. Mussen (Ed.), Handbook of child psychology (4th ed.). NY: Wiley.

Bronfenbrenner, U. (1979). The ecology of human development: Experiments by nature and design. Cambridge, MA: Harvard University Press. Traduit en allemand (1983, 1989); en italien (1986); Traduction en cours en japanais, polonais, et diverses autres langues.

II. Politiques et programmes

D. Gluck, P. Carroll, & D. Hoard (Producers). (1989). Families in the balance (vidéocassette). Ithaca, NY: Photosynthesis Productions, Inc.

Bronfenbrenner, U. (1989). Early childhood education programs. Needs and dangers. Déclaration prononcée au Comité économique conjoint du Parlement et du Sénat du Congrès des Etats-Unis. (Published as Investing in our Children, Search, octobre-novembre 1989, 9 No. 4).

Bronfenbrenner, U. (1987). Family support: The quiet revolution. In S.L. Kagan, D.R. Powell, B. Weissbourd, & E.F. Zigler (Eds.), America's family support programs. Perspectives and prospects (pp. xi-xvii). New Haven, CT: Yale University Press.

Bronfenbrenner, U. (1984). Families and education in the U.S. and other countries. Innovator, 16(1), 1, 3-6.

(with **H.B. Weiss**) Beyond policies without people (1983). In E. Zigler, S.L. Kagan, & E. Klugman (Eds.), Children, families, and government: Perspectives on American social policy (pp. 393-414). Cambridge, MA: Cambridge University Press.